

TSANTSA 8 / 2003

FIGURE DU COSMOPOLITISME

FORMEN VON KOSMOPOLITISMUS

L'école vaudoise et ses récits du futur: des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) aux techniques de soi

Farinaz Fassa

TSANTSA, Volume 8, May 2003, pp. 177 - 181

Published by:

Société Suisse d'Ethnologie/Schweizerische Ethnologische Gesellschaft, Bern

The online version of this article can be found at:

<http://www.tsantsa.ch>

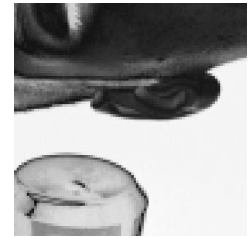
Contact us at:

tsantsa@seg-sse.ch



This work is licensed under a
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 2.5 Switzerland License

L'école vaudoise et ses récits du futur



Des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) aux techniques de soi

Farinaz Fassa

Ma recherche s'intéresse à la façon dont l'école vaudoise et ses différents acteurs composent – et ont composé – avec la technologie numérique dont bien des discours annoncent qu'elle est à la source d'une nouvelle révolution sociale et économique. Elle est consacrée à une réflexion sur le/s sens qu'il faut donner à l'importance croissante qui est accordée à l'informatique par cette institution éducative depuis plus de deux décennies. Comprendre ce/s sens peut, selon moi, permettre de mettre à jour d'un point de vue anthropologique le nouveau projet éducatif qui est à l'œuvre dans l'école vaudoise, comme dans de nombreuses écoles européennes.

La démarche que j'ai adoptée a pris au sérieux le fait que les ordinateurs et l'informatique sont *dits* être les principaux moteurs des transformations actuelles. J'ai pu examiner comment, dans une période de controverses sur le changement social et les missions de l'école, cette perception des relations entre technique et société a organisé les discours des acteurs politiques de l'école. En reprenant

l'histoire de l'informatique scolaire vaudoise et en en dessinant les étapes, j'ai visé à clarifier le sens du compromis qui est en train de s'élaborer entre des justifications empruntées à la «cité civique», celles qui sont inspirées par la «cité industrielle» et celles qu'organise la nouvelle «cité par projet», décrite par Boltanski et Chiapello dans *Le nouvel esprit du capitalisme* (1999). Faute d'espace, je n'aborderai ici que les incidences de l'adoption des TIC par l'école sur l'image de l'individu qui étudie et sur le système éducatif lui-même.

J'ai rencontré les promoteurs de cette technologie dans le cadre scolaire et les responsables des programmes scolaires – il s'agissait bien souvent des mêmes personnes – et ai longuement discuté avec eux pour comprendre quelle place l'école devait, selon eux, accorder aux ordinateurs et à l'informatique et pourquoi. Leurs propos, et les plans d'«informatisation de l'école», peuvent être résumés par la certitude dans laquelle ils sont que l'Ecole ne peut que manquer à sa mission de préparation des élèves à la société à-



¹ L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et l'Union européenne sont les références les plus fréquemment citées. Pour des informations plus complètes sur la façon dont les organisations nationales et supranationales envisagent le savoir et les systèmes d'éducation et de formation dans la «société de l'information», voir Fassa (2002b).

venir si elle ne forme pas des savoirs / savoir-faire dans le domaine de la technologie numérique. Bien que ce soit de manière confuse et en les citant rarement, mes interlocuteurs se sont ainsi systématiquement référés aux discours que les organisations nationales et supranationales produisent sur la «société de l'information et du savoir»¹. Ils les considèrent comme autant de diagnostics avérés sur les transformations sociales qui marquent notre temps et, selon eux, l'école ne peut que s'adapter à ce monde extérieur. Dans cette optique, elle doit, autant que faire se peut, répondre aux demandes et sollicitations que les différents milieux lui adressent. L'évocation d'internet a ainsi amené la plupart des acteurs politiques des systèmes de formation à mettre l'accent sur la nécessité de réformes structurelles, pédagogiques et de contenus des savoirs pour faire face au monde changeant, ouvert, «complexe» qui serait celui de «la société de l'information et du savoir». Une nouvelle téléologie, un «Grand Récit» au sens que Lyotard donne à ces termes (1979), a ainsi été énoncée et elle repose bien souvent sur une perception qui fait dépendre la société de la technologie, tout particulièrement de la technologie numérique. Mais cet aspect est resté ignoré de mes interlocuteurs. Ils se sont expliqués de leurs choix dans le domaine de l'informatique scolaire comme de la poursuite inaltérée de l'idéal d'une école laïque et républicaine éprise d'émancipation.

Une perception technocentrée des missions de l'école est explicite dans la littérature grise produite par les décideurs scolaires: c'est ce que montrent clairement mon analyse de ces documents et les entretiens que j'ai menés avec les responsables de l'informatique scolaire. La même conception ressort aussi de la façon dont la technologie numérique a été intégrée dans la scolarité vaudoise: loin de l'adapter pour servir les *fins de l'école* (et aider à l'idéal d'émancipation qui guidait les politiques scolaires dans la ligne des Lumières), les promoteurs de l'informatique ont fait place à cette technologie dans l'école selon son propre rythme

d'évolution. Elle n'a par ailleurs jamais fait l'objet de demandes de la part du corps enseignant, à l'exception notable d'internet, et s'est plutôt vue imposée «d'en haut». Les discours des décideurs l'ont décrite, depuis plus de vingt ans, comme le signe d'une radicale modernité, donnant la preuve que l'école était prête à s'adapter. Cette adaptation a été déclinée sous plusieurs formes, chacune d'elles faisant de plus en plus nettement place aux injonctions du marché du travail. Mon analyse a ainsi permis de distinguer trois phases qui tiennent tant à la technologie qu'aux demandes du marché du travail.

A la fin des années 1970 et au début des années 1980, alors que les ordinateurs nécessitaient la pratique d'un langage de programmation, c'est le «mode commande» (Baron 1993) qui a prédominé. Les ordinateurs ont alors été présentés comme suscitant une meilleure structuration du raisonnement par l'apprentissage des logiques hypothético-déductives et la pratique de l'informatique ne s'adressait qu'aux élèves suivant les filières les plus prestigieuses de l'école vaudoise (moins de 10% de la population scolaire). Apprendre aux machines comment exécuter des programmes permettait dans cette optique de mieux former les élites à «faire faire» et... l'on manquait de micro-électroniciens ainsi que de gestionnaires.

Lorsqu'en 1982, l'ordinateur personnel est nommé par *Times* «l'homme de l'année», un tournant s'ébauche: les ordinateurs se sont simplifiés et ils sont devenus, selon leurs promoteurs, de plus en plus «conviviaux» car «interactifs». Leur utilisation devient possible sans que l'on connaisse les arcanes de l'écriture algorithmique, et il est loisible pour tous d'interagir avec la machine sur le «mode réponse». De savoir positif, l'informatique devient savoir-faire. Les décideurs scolaires recommandent alors son introduction dans *tous* les curricula scolaires et parent la *pratique de l'informatique* de nombreuses qualités, dont la plus essentielle est de préparer «l'élève à l'environnement informatique de la société contemporaine» (Cevey 1985). Émerge alors la *doxa* de «l'informatique intégrée», soit le recours



aux ordinateurs dans toutes les disciplines par l'apprentissage de l'utilisation des logiciels courants du marché. Le «mode réponse» triomphe ainsi, mais il se calque de plus sur les usages professionnels et répond aux sollicitations du marché de l'emploi puisque, dès 1989, il s'agit d'abord de «familiariser l'élève avec son futur environnement informatique professionnel» (Service de l'enseignement secondaire 1989).

Le tournant professionnalisant qui s'est mis en place avec la formation des savoir-faire s'affirme ensuite avec le développement des réseaux et plus particulièrement d'internet, mais il se conjugue dès les années 1990 avec un discours qui affirme de plus en plus nettement la nécessité pour l'école de former des individus autonomes, responsables et ouverts sur le monde et les autres. Internet apparaît alors comme un moyen tout trouvé pour remplir ces buts. Surfer donnerait la possibilité de découvrir le monde extérieur et de nouer des relations avec des inconnus éloignés, chercher des informations et les trier obligerait à prendre en charge la constitution de son propre savoir et l'acquisition d'outils critiques. La posture visée, qui est celle de *l'apprenance*, et les dispositions qui en découlent («soin», «persévérance», «esprit d'initiative», «recherche individuelle» et «autonomie») deviennent alors les maîtres mots du discours des pédagogues. Le travail avec l'informatique scolaire y puise ses justifications puisque les ordinateurs réalisent déjà une distanciation entre la personne qui apprend et celle qui enseigne et oblige chacun à se constituer en sujet de son propre apprentissage (Perrenoud 1995a, 1995b, 1999).

Cette esquisse d'une histoire, dans les faits plus troublée qu'il n'y paraît ici², montre bien à quel point les responsables de la politique scolaire vaudoise ont assumé la transmutation qui s'est faite entre des justifications renvoyant à la «cité civique» et celles qui s'attachent à la «cité par projets». Ce qu'elle dit moins, c'est à quel point l'école laïque et républicaine y a perdu son âme en tant qu'institution d'émancipation et de socialisation.

Le travail *d'appropriation personnelle et de construction de soi* auquel donnaient lieu les apprentissages scolaires est devenu travail *d'appropriation de routines techniques et de modelage éphémère d'un moi* qui n'entretient que peu de relations avec les autres. De l'apprentissage de *savoirs positifs* que chacun peut accumuler selon son origine mais aussi selon son «mérite», on est passé à la constitution de savoir-faire, bien plus difficiles à évaluer et à qualifier. De ces derniers, qui tiennent à la *personne en situation*, on a glissé vers des dispositions qui tiennent à la *personne elle-même*. Ce changement s'est réalisé à l'occasion de la transformation de la notion de savoir: sous l'influence des TIC, et surtout des discours qui accompagnent leur développement, le savoir s'est émancipé de la figure du sujet et il s'est progressivement confondu avec l'information qui est disponible sur les réseaux³. Il est devenu l'horizon vers lequel chacun doit tendre s'il ne veut pas devenir un «exclu» de la société «complexe» dans laquelle les biens qui comptent sont plus immatériels que matériels. Mais comme ce savoir-information se renouvelle sans cesse, rien ne peut permettre de s'en rendre maître et l'individu est condamné à constamment tendre à sa possession et à ne jamais y parvenir. Il doit ainsi se retravailler sans relâche et du «berceau à la tombe»... apprendre⁴.

Selon mes constats, l'école et ses professionnels ont changé de statut à cette occasion. L'institution a perdu de sa spécificité, puisqu'elle n'est plus qu'un moment de la formation, et ses professionnels sont devenus des médiateurs vers les méthodes d'acquisition du savoir. Ils n'ont plus pour fonction de diffuser ni des savoirs positifs ni même des savoir-faire, mais d'aider chacun à accroître et son désir de savoir et ses capacités à y accéder. Leur devoir est de plus en plus nettement à la constitution de savoir-être, de dispositions ou d'habitus dans le vocabulaire des sciences sociales.

Quant à l'école vaudoise, il me semble qu'elle est surtout devenue, en suivant le fil des transformations de la technologie numérique, l'un des rouages permettant

² Chacun de ces choix a donné lieu à des tensions à l'intérieur du groupe des promoteurs de l'informatique. Ceux qui remettaient en cause le tournant professionnalisant qui s'est progressivement attaché à la pratique des TIC se sont vus exclus du groupe des décideurs. Mais ces recompositions se sont toujours faites au nom du bien pédagogique et de la nécessité pour l'école de se moderniser, de sortir d'une «crise» qui la décrivait comme inapte à former des personnalités adaptées à un monde «complexe».

³ La confusion entre savoir et information n'est quasiment jamais levée dans les textes officiels des organisations nationales et supranationales.

⁴ Le prix de cet apprentissage perpétuel n'est pas que symbolique. Le marché de la formation continue est des plus profitables. Selon Mandard (2001), les experts de la Banque d'affaires Meryll Lynch estimaient, en avril 2001, que le marché de l'E-learning atteindrait 90 milliards de dollars pour l'année 2002.



⁵ L'enquête que j'ai menée sur les perceptions et usages de l'informatique scolaire par le corps enseignant vaudois en 1999 montre que les professeurs partagent la vision technocentrée de leur hiérarchie en ce qui concerne les relations globales entre société et technologie numérique mais aussi qu'ils se refusent à modifier leurs pratiques pédagogiques pour lui faire une place de choix. Pour de plus amples informations sur le sujet, voir Fassa (2002a).

de stabiliser la fiction d'une «société de l'information et du savoir». Elle a ainsi offert sa fonction légitimante à des récits qui obligent chacun à «se trouver un projet et agir par lui-même pour ne pas être exclu du lien, quelle que soit la faiblesse des ressources culturelles, économiques ou sociales dont il dispose» (Ehrenberg 1995: 14-15) et leur donne de la réalité par l'inculcation des «disciplines» qui permettent que l'individualisation, déjà observée par Foucault dans *Surveiller et punir* (1975), s'approfondisse. Finalement, il m'apparaît difficile de déceler encore, dans cette mutation, la trace du projet qui voulait développer la raison pour que les citoyens en fassent usage dans la sphère publique. On pourrait dès lors avoir quitté définitivement la «cité civique», celle dans laquelle «on peut établir un rapport d'équivalence entre les êtres en tant qu'ils appartiennent tous à un *collectif* qui les comprend et qui les dépasse [et où] les personnes relèvent toutes d'une même justice parce qu'elles possèdent une conscience qui est faite à l'image de la conscience collective et qu'elles sont susceptibles, en écoutant la voix de leur conscience, de subordonner leur propre volonté à la *volonté générale*» (Boltanski et Thévenot 1991: 231). Ce serait sans compter ni avec les réticences des enseignants à adopter le nouveau rôle auquel cette perception des relations entre les technologies et le social les destine⁵, ni avec les résistances à se réformer que l'organisation, qu'est aussi le système éducatif, manifeste.



Bibliographie

- BARON Georges-Louis
1993. «Outils, logiciels et apprentissages», in: Georges-Louis BARON *et al.*, *Informatique, communication, et société*, p. 163-172. Paris: L'harmattan et INRP.
- BOLTANSKI Luc et Eve CHIAPELLO
1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard (nrf Essais).
- BOLTANSKI Luc et Laurent THÉVENOT
1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard (nrf Essais).
- CEVEY Pierre
1985. *Équipement informatique des établissements scolaires vaudois. Proposition à soumettre au Conseil d'Etat*. Lausanne, Chancellerie vaudoise, protocolé sous le numéro 1467.
- EHRENBERG Alain
1995. *L'individu incertain*. Paris: Hachette Littérature (Pluriel).
- FASSA Farinaz
2002a. *Perceptions et usages de l'informatique scolaire par le corps enseignant vaudois. Rapport de recherche pour le Département de la Formation et de la Jeunesse (Vaud)*. Lausanne: UNIL, Institut d'anthropologie et de sociologie.
- 2002b. «Quel savoir pour la société de l'Information?». *Revue européenne des sciences sociales* (Genève) LX(123): 111-146.
- FOUCAULT Michel
1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard (nrf).
- LYOTARD Jean-François
1979. *La condition post-moderne*. Paris: Minuit.
- MANDARD Stéphane
2001. «Internet va-t-il démanteler l'école?». *Le Monde*, 26 septembre 2001.
- PERRENOUD Philippe
1995a. «Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes», in: Alain BENTOLILA, *Savoirs et savoir-faire*, p. 73-88. Paris: Nathan.
- 1995b. «Curriculum caché: deux paradigmes possibles», in: *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, p. 135-143. Paris: ESF.
1999. «Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore l'autre: implications sociologiques et pédagogiques». Texte remanié de la communication présentée au Colloque *Raisons éducatives*, Genève, Paris (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html).

SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC)

1989. «Informatique scolaire dans l'enseignement secondaire. Etat de situation en décembre 1988». *BC10* (1): 7-13.

Auteure

Farinaz Fassa est assistante en sociologie à l'Institut d'anthropologie et de sociologie de l'Université de Lausanne. Après une recherche sur les *Perceptions et usages de l'informatique scolaire par le corps enseignant vaudois*, elle termine sa thèse (*Société en mutation, école en transformation: le récit des ordinateurs*) et enseigne l'histoire et la littérature française dans un gymnase cantonal vaudois.

Institut d'anthropologie et de sociologie, UNIL, BFSH2, CH-1015 Lausanne, farinaz.fassarecrosio@ias.unil.ch